

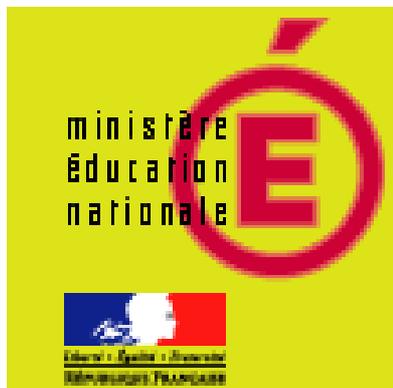
LE PROJET D'ÉTABLISSEMENT

Un outil pour démolir l'institution scolaire

(Le texte est une reparation actualisée d'un article publié en 2000 dans le numéro 13 de l'ancienne série de l'Estrade, antérieure à l'Association de défense de l'époque républicaine créée en 2003, et depuis accompagnée de l'Estrade sous sa forme actuelle. Le projet de "réforme du lycée" et les "points de convergence" entre le ministère et des organisations syndicales qui constituent sa "feuille de route" et annoncent un renforcement de l'autonomie des lycées, et même leur "auto-organisation" justifient plus au-delà du nécessaire la republication d'une version refondue de cet article déjà ancien mais aujourd'hui d'une grande actualité.)

Depuis la loi d'orientation d'avril 2005, l'article L401-1 du Code de l'éducation présente ainsi le projet d'école ou d'établissement: "Dans chaque école et établissement d'enseignement scolaire public, un projet d'école ou d'établissement est élaboré avec les représentants de la communauté éducative. Le projet est adopté (...) par le conseil d'école ou le conseil d'administration, sur proposition de l'équipe pédagogique de l'école ou du conseil pédagogique de l'établissement pour ce qui concerne sa partie pédagogique. Le projet d'école ou d'établissement définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux et précise les activités scolaires et périscolaires qui y concourent. Il précise les voies et moyens qui sont mis en oeuvre pour assurer la réussite de tous les élèves et pour associer les parents à cette fin. Il détermine également les modalités d'évaluation des résultats atteints. Sous réserve de l'autorisation préalable des autorités académiques, le projet d'école ou d'établissement peut prévoir la réalisation d'expérimentations (...) portant sur l'enseignement des disciplines, l'interdisciplinarité, l'organisation pédagogique de la classe, de l'école ou de l'établissement, la coopération avec les partenaires du système éducatif (...)".

Mais la loi de 2005 n'a pas changé grand chose au projet d'établissement, apparu avec la loi d'orientation Jospin sur l'Éducation de juillet 1989, loi présentée par le pouvoir politique et les organisations syndicales majoritaires comme un texte fondateur, et qui se trouve au centre de la question de l'autonomie des établissements scolaires. Cette thématique de l'autonomie est du



reste une constante des réformes de l'enseignement depuis plus de 20 ans. Déjà affublés, depuis un décret de 1985, dans l'ineffable jargon administratif, du vocable Etablissement Public Local d'Enseignement (E.P.L.E.), les collèges et lycées sont placés au centre de ré-

formes qui vont toutes dans le sens d'une mise en concurrence accrue des territoires et des lieux de scolarisation, prélude à une privatisation qui n'ose dire son nom en raison des réticences d'une opinion publique qui associe majoritairement encore, malgré tout le matraquage médiatico-idéologique, Ecole avec transmission des connaissances, et République avec droit à l'instruction pour tous.

Dans l'Éducation nationale, le projet d'établissement est un moyen essentiel pour faire passer le discours managérial auquel sont désormais systématiquement allaités les impétrants aux postes de direction (principaux et proviseurs). Mais c'est aussi un outil encore largement sous utilisé, comme le montre les plaintes récurrentes des rapports qui se succèdent et qui, tous, déplorent le caractère formel de ces « projets » dont l'amélioration serait nécessaire et indispensable.

Mais peut-on juger un dispositif institutionnel à partir du discours officiel que tiennent à son propos les porte-parole de l'Institution ? Ne doit-on pas au contraire analyser les conditions concrètes de fonctionnement desdits projets, et leurs implications, avant d'envisager les moyens, pour qui veut continuer à instruire, de les combattre ? Nous nous concentrerons ici sur le seul enseignement secondaire.

I -Le lancement d'un projet d'établissement

A La réalisation du projet

1) Les principes

Les formes concrètes varient sensiblement d'un établissement à l'autre, mais on constate cependant une uniformisation des pratiques administratives, en raison de l'harmonisation des processus bureaucratiques, et du formatage des "managers" que sont de plus en plus les principaux (collèges), les proviseurs (lycée) et même les directeurs d'école (puisqu'il existe des projets d'école). Le paradoxe étant que cette uniformisation des pratiques gestionnaires se développe, dans le cadre de la décentralisation à propos d'une technique prétendument centrée sur le local.

Posé comme obligatoire pour tout E.P.L.E., le projet d'établissement est à peine mentionné par la loi de 1989 : "Les écoles, les collèges, les lycées d'enseignement général et technologique et les lycées professionnels éla-

borent un projet d'établissement. Celui-ci définit les modalités particulières de mise en oeuvre des objectifs et des programmes nationaux. Il fait l'objet d'une évaluation. Il précise les activités scolaires et périscolaires prévues à cette fin." Aussi faut-il, pour en mieux cerner les contours, se reporter au rapport annexé à la loi; celui-ci énonce : "C'est le rôle des enseignants que de définir, avec le chef d'établissement et ses collaborateurs, en particulier les conseillers d'éducation, un projet pédagogique. Ce projet ne se réalisera pleinement que s'il est placé dans un cadre large englobant les relations avec l'environnement socioculturel et économique, mais aussi les



rythmes scolaires, les conditions de vie dans l'établissement et enfin les activités périscolaires et complémentaires de l'école. Ces éléments s'ajoutent au projet pédagogique pour constituer le projet d'établissement dont l'élaboration nécessite la participation de toute la communauté éducative et de tous les partenaires de l'école."

Plus explicite est la circulaire interprétative "Projet d'établissement" de février 1990, sur laquelle on se penchera en détail plus loin. Notons tout de suite un passage de cette circulaire qui donne une idée des contradictions des textes, et des enjeux pour les personnels que produit la notion même de projet d'établissement: "...démarche globale et cohérente (...) met en évidence l'intérêt du (...) travail collectif des enseignants (...) veille, dans le même temps, à respecter le caractère individuel de l'acte pédagogique et la responsabilité de l'enseignant dans sa classe..."

D'emblée on constatera ici que le principe de la liberté pédagogique, posé par les statuts et obligations de services, constitue en droit, et constituera donc en fait, la seule limite opposable à la volonté tentaculaire et omniprésente des managers de transformer (de détruire) les conditions d'exercice du métier d'enseignant. La seule garantie, mais d'importance, car du même coup, l'obligation de projet s'applique aux établissements mais non aux enseignants. Même la loi Fillon de 2005 qui reprend ces dispositions de la loi Jospin n'a pu véritablement revenir sur cette protection. En effet, le chef d'établissement "aide à l'explication des attentes et des capacités de la communauté éducative (...) il ne peut y avoir de projet efficace sans la conviction de tous les acteurs, au premier rang (...) les enseignants..." Affaire de conviction ? Mais peut-on décréter une obligation de conviction? Pour

qui peut s'appuyer sur le principe réglementaire de la liberté pédagogique, il n'y a pas d'obligation in personae: les obligations de services et statuts des professeurs fonctionnaires sont d'application collective et nationale, ils ne résultent pas d'un contrat constitué en considération de la seule personne d'un salarié recruté pour ses convictions idéologiques. On peut donc, légalement, envisager qu'un enseignant refuse de s'engager dans des pratiques déterminées, même majoritairement, par la "communauté éducative".

2) Les procédures

À l'évidence, l'initiative du projet incombe au chef d'établissement. Celui-ci doit, à la fois, appliquer les directives émanant du ministère et des rectorats, et vaincre les résistances de terrain qui ne peuvent manquer d'apparaître face à l'introduction de "pratiques nouvelles".

Parce qu'il pose le principe "d'une communauté éducative" qui s'étend bien au-delà des seuls enseignants, le projet d'établissement implique que les managers de l'E.P.L.E. recherchent l'unanimité, ou du moins un consensus, objectif problématique à atteindre au vu des intérêts multiples en présence. Ils doivent alors recourir à des techniques de manipulation permettant d'intimider et / ou de rallier le plus grand nombre, tout en marginalisant les opposants.

Sensé partir d'un bilan de situation de l'E.P.L.E., le projet doit fixer des objectifs, dégager des moyens et organiser sa propre évaluation. Il suppose d'associer à sa réalisation toute "la communauté éducative", c'est-à-dire les professeurs, les agents administratifs et personnels ouvriers (ces derniers placés par la loi de décentralisation d'août 2004 sous l'autorité hiérarchique d'une collectivité territoriale) les élèves et les parents. Le tout, en principe, dans le respect des grandes orientations nationales qu'il s'agit d'adapter au contexte local. Le document récapitulatif, voté au Conseil d'administration pour trois ans ou plus, est soumis au recteur d'Académie pour approbation. Il devient alors "la règle commune" de l'E.P.L.E., tout en pouvant faire l'objet d'aménagements à la demande de la "communauté éducative". Loin de concerner seulement l'enseignement, le projet prend en compte la totalité des conséquences découlant de la présence des élèves dans l'E.P.L.E.. Par exemple, les activités périscolaires, l'infirmerie scolaire... Cela est d'importance parce que permettant de comprendre pourquoi le projet d'établissement peut faciliter un contournement de l'éventuelle opposition enseignante par l'exploitation du sens commun d'autres personnels, désireux de sortir de leurs attributions, pour participer à "l'éducation des jeunes". Désir de plus en plus encouragé par les discours officiels.

3) Les techniques

Aujourd'hui, plusieurs projets successifs ont généralement été adoptés par les E.P.L.E.. En général, les "Directions des ressources humaines" (D.R.H.) locales commencent par rassembler les personnels dans des 7



"assemblées générales" ou "conseils d'établissement" pour présenter un diagnostic en général positif de l'établissement. Ces bilans sont toujours à cent lieues de ce que devrait être une analyse socio-géographique correcte de la situation, car celle-ci ne manquerait pas de pointer du doigt les conséquences des politiques libérales sur les plans spatial et social,

ce qu'à l'évidence aucun représentant de l'autorité ne souhaite entendre. Le diagnostic sera donc réalisé à l'aide d'indicateurs types établis nationalement (origine socio-professionnelle des élèves, taux de réussite aux examens, taux de redoublement...), agrémentés de divers « documents », censés à la fois être réalisés par consultation des personnels et des élèves, et s'inspirer des études de marché.

L'affirmation du "libre débat" est une constante. Mais, par la quantité d'"informations" fournies, le débat, qui pourrait s'exercer à propos de chaque affirmation, est sans cesse reporté ou tronqué. De plus, comme les enseignants sont accaparés par de multiples tâches indues, outre leur activité disciplinaire, ils n'ont guère eu le temps d'étudier en détail (quand ces "indicateurs" leur ont été fournis) cette masse de données, et, encore moins, les analyses ou les présupposés qui ont conduit à leur construction. En outre, l'administration veille, le plus possible, à favoriser le consensus par le recours permanent aux supports projectifs que sont des formules susceptibles d'interprétation diverses et chargées de contenus implicites. Chacun peut ainsi se persuader que son point de vue a été pris en compte, et bien souvent nul n'ose plus critiquer.

Puis il faut, au moyen, par exemple, d'un "comité de pilotage", composé de divers personnels, soigneusement choisis, ou dont les candidatures ont été suscitées, par l'administration, dégager les grands axes issus du dépouillement des « enquêtes » et autres « questionnaires ».

Nouvelle difficulté pour les opposants : toute critique risque de passer pour critique des collègues. En outre, disposant de tous les questionnaires (dont elle a élaboré la grille, suscitant ainsi les réponses attendues), l'administration peut s'appuyer sur un point de vue contre l'autre. Elle possède aussi une idée des rapports de force et des terrains d'opposition qu'elle peut circonscrire. Ces grands axes tracés, il faut



faire éclater l'assemblée des personnels en sous commissions qui traiteront, sous le contrôle des membres de l'administration, d'un axe particulier. Ou encore, par discipline, en demandant à chacune ce qu'elle compte "faire" pour le nouveau projet. Les deux techniques peuvent être utilisées successivement, concomitamment ou séparément. La première permet à l'administration de conserver seule la mesure de l'ensemble et d'évacuer, sans qu'il ait eu lieu en fait, le débat général. La seconde de pousser les personnes, qui vont devoir rendre compte publiquement à s'engager et à inventer des actions qui leur seront ensuite opposables (management participatif). En effet, qui osera dire devant l'ensemble des personnels, qu'il conteste le projet? N'est-ce pas aussitôt, passer pour celui (celle) qui "ne veut rien faire" et refuse de s'impliquer? Ce que ne manqueront pas de laisser entendre les managers...

Avec la loi d'orientation du 24 avril 2005, la partie devient plus facile encor pour le chef d'établissement, du fait de la création annoncée d'un conseil pédagogique: *"Dans chaque établissement public local d'enseignement, est institué un conseil pédagogique. Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation (...). Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement."* (Article L 421-5 du Code de l'éducation)

Dès lors, l'adoption du projet d'établissement en Conseil d'administration n'est plus qu'une formalité. Somme toute, le secteur privé n'est-il pas rompu à ces diverses techniques de base (on en compte d'autrement plus sophistiquées) qui reposent sur tous les moyens de communication / manipulation et qui visent à poser les D.R.H. en effrayants experts capables de susciter l'adhésion par manipulation?

B) Inefficacité scolaire, efficacité idéologique

1) Inefficacité scolaire.

L'objectif exact, sur le plan scolaire, du projet d'établissement n'apparaît nulle part dans la circulaire. Par contre, ses objectifs organisationnels sont clairement mentionnés (cf. infra 2). Doit-on s'étonner de ce que la généralisation de la technique ne semble pas avoir suscité l'enthousiasme des enseignants ?

Que pouvait-on attendre du projet d'établissement sur le plan professionnel? Sans doute une triple réponse aux problèmes posés par les conditions de la massification scolaire, du moins à lire la presse syndicale majoritaire:

- Une réponse méthodologique: mettre de l'ordre localement dans la multiplication des activités parascolaires impulsées par la multiplication des réformes.
- Favoriser la réappropriation par les personnels enseignants des choix scolaires locaux, par exemple sur les orientations ou les redoublements, qui sont aujourd'hui entièrement à la discrétion des chefs d'établissement.
- Rassembler les enseignants autour d'objectifs scolaires, face à l'implosion de la *"culture professionnelle"*, qu'a entraîné la massification des recrutements. En effet, avant celle-ci, les enseignants venaient à l'Education nationale pour enseigner. Cela reste encore majoritaire d'après les enquêtes du premier syndicat dans la profession, le SNES-FSU. Mais de plus en plus nombreux sont ceux qui, influencés par le pédagogisme, donnent aussi d'autres réponses: éduquer, l'amour des enfants, être utile, etc...

Aussi, tout en signalant de possibles dérives vers le localisme et l'arbitraire, le SNES et d'autres organisations ne se sont pas opposés, ni au départ ni par la suite, au projet d'établissement. D'autant moins qu'ils approuvaient la loi d'orientation de 1989 dans son ensemble, croyant sans doute y discerner le début de leur association à une définition de la politique scolaire qui pourrait permettre au principal syndicat de faire passer son propre projet scolaire. Les familiers de l'Estrade connaissent bien ce problème qui est la racine d'une grande partie des errements de la FSU dans son opposition aux *"réformes"*.

Dans la réalité, l'inévitable réalité, loin d'assurer la cohérence scolaire, le projet d'établissement organise la désorganisation générale de l'acte d'enseigner, au profit de l'imposition du parascolaire dans les E.P.L.E.. La circulaire fait, en effet, une référence constante à *"l'ouverture"* des établissements. D'où l'incitation à la multiplication des *"activités"*. Le nombre de celles susci-



tées étant de plus en plus l'aune à laquelle les managers sont jugés par leur hiérarchie, ils n'ont de cesse de les encourager, au détriment des heures de cours. Ce qui ne peut manquer de rencontrer l'opposition d'une partie du

corps enseignant.

En raison de leur charge de travail, et de l'affaiblissement des structures syndicales locales, les enseignants, noyés dans l'ensemble des personnels statutaires et des travailleurs précaires, ont de moins en moins les moyens de peser sur la politique scolaire de leur établissement. Les *"grand-messes"* style A.G., décidées par l'administration, et sous son contrôle (cf. A), ne font guère entendre la voix unie des opposants. Aussi sont-ce les *"choix"* des managers locaux, conformément au souhait du pouvoir, qui s'imposent sans partage.

Quant à rassembler les enseignants, c'est le contraire qui se produit. Les conditions de la confrontation publique dissuadent de s'exprimer, mettent en avant les favoris des chefs, isolent les opposants. De plus, la valorisation de la soi-disant *"innovation pédagogique"* met au rancart, et désigne à l'opprobre collective, des enseignants chevronnés et consciencieux comme *"ringards"*, fermés aux *"adaptations nécessaires"*, rétifs au *"travail en équipe"*.

2) l'efficacité idéologique.

Que trouve-t-on dans la circulaire du 1^{er} février 1990 ? L'absence d'objectifs scolaire à proprement parler permet avant tout d'affirmer des objectifs organisationnels: *"(...) favoriser l'initiative et la responsabilité de chacun"*, formalisation euphémisée d'une véritable obligation de participer, il s'agit d'impliquer chaque personnel. On voit ce que le respect de la liberté pédagogique a de relatif et les pressions que cela peut permettre, non seulement de la part des chefs d'établissement, mais encore hélas de certains collègues, des associations de parents, etc. En outre, l'initiative implique la responsabilité, c'est-à-dire l'obligation personnelle de rendre des comptes, et le risque de passer d'une obligation de moyens à une obligation de résultats... C'est-à-dire que les enseignants n'auraient pas seulement l'obligation de travailler pour leurs élèves, mais aussi celle de garantir les apprentissages (lesquels? ceux du «socle commun» portés par la loi d'orientation de 2005?) dans des conditions aggravées de désorganisation de l'enseignement. Les modalités d'implication des enseignants sont de plus en plus strictement définies, mais la multiplication des exigences (particulièrement extra scolaires) à leur endroit, conduit inévitablement à rendre le métier impossible. Ou à sacrifier l'essentiel, la transmission des connaissances. Ne voit-on pas pointer le cahier des charges irréalisables mais laissant toute *"latitude"* quant aux méthodes de réalisation ? L'inévitable échec permet de désigner les responsables à la vindicte publique et de justifier de nouveaux projets de *"remédiation"*. Logique cohérente qui permet au processus du projet de s'autoalimenter, ce qui constitue sans aucun doute l'un des objectifs clé de la logique bureaucratique et managériale d'évaluation permanente.

"(...) mesurer la convergence des pratiques éducatives des enseignants tout en respectant la diversité des

méthodes". On voit que seuls, les enseignants sont visés ici. Car c'est de cela qu'il s'agit : contrôler les enseignants. L'administration veut contrôler ce qui se passe dans la classe, en imposant le travail dit en équipe. Quant à la précision apparente de la formule, qui distingue entre "pratiques" et "méthodes", vise-t-elle à autre chose qu'à rassurer? Quid de la distinction en fait? Ne s'agit-il pas, plutôt, de limiter la diversité des méthodes pour assurer la convergence des pratiques?

Affirmation d'une "volonté locale" mais dans le respect supposé des "orientations" données par les autorités de l'Education nationale, la précision se voulant rassurante? Est-ce bien le cas? Ne voit-on pas qu'ici l'Etat (les autorités) dérègle par des mesures générales en posant l'autonomie des établissements? C'est-à-dire qu'on assiste à la fois à une décentralisation du fonctionnement de l'Education nationale, et à une centralisation absolue et une standardisation des démarches pédagogiques. La souplesse nationale se paye d'un renforcement de la fonction de contrôle au niveau local, et aboutit à un féodalisme éducationnel.

Les contenus n'intéressent visiblement pas puisque le reste de la circulaire vise à définir, dans les moindres détails, une méthode. Elle apparaît d'emblée complexe et tatillonne. Mais là n'est pas l'important. L'important ne consiste-t-il pas dans la reprise, point par



point, de thèmes managériaux transposés à l'Education nationale ? C'est-à-dire des thèmes majeurs portés par la

loi de juillet 1989? Les objectifs doivent être "*centrés sur l'élève*". Truisme ou sophisme? N'est-ce pas plutôt la transmission de connaissance qui doit être au cœur de l'institution? Il s'agit aussi de faire "*converger les pratiques diverses sur un objectif commun*". L'essentiel n'est-il pas d'obliger au "*travail en équipe*" ? On notera, d'autre part, qu'ici les pratiques peuvent conserver leur diversité ! Merveille de la novlangue pédagogico-managériale qui permet de dire tout et le contraire de tout.

"Le projet ne se réalisera cependant que s'il est placé dans un plus vaste ensemble (...) Relations avec l'environnement socioculturel et économique, rythmes scolaires, conditions de vie dans l'établissement, (...) activités péri scolaires". Au delà de l'évident coq à l'âne, c'est l'idée fumeuse d'"*ouvrir l'école sur la vie*". (L'ouverture, opposée à une supposée négative fermeture antérieure au projet d'établissement), ou plutôt de faire pénétrer à l'intérieur des établissements, la logorrhée médiatique en lieu et place des connaissances constituées en disciplines, tout en livrant les élèves aux appétits du "milieu" économique. Et pas seulement dans les lycées professionnels, même si le projet d'établissement a d'abord été expérimenté par eux (circulaire de septembre 1988).

Le clou est enfoncé par le localisme : "(...) *partenaires institutionnels ou associatifs, monde économique, collectivités territoriales étroitement associées à la mise en œuvre concrète du projet*". On voit d'où sortent les actuels contrats éducatifs locaux. Selon cette logique, les financements publics peuvent être remplacés, ou complétés, par des financements privés, ou locaux, qui seront à même de déterminer les contenus enseignés, enfermant ainsi les élèves dans une dépendance étroite avec le milieu local.

Constituant le pendant logique du projet d'établissement, le "*projet personnel de l'élève*" (et, bientôt, le projet professionnel de l'enseignant, cf. les rapports Bancel, Blanchet et Monteil), dont on suivra le bien fondé par l'intermédiaire des cohortes, au-delà de leur scolarité: "*le devenir professionnel et social des élèves*". L'élève au centre du projet n'est-il pas un élève cerné de toute part, à la place que lui assignent à la fois les déterminismes sociaux et les autorités puisque, la seule échappatoire relative, l'acquisition des connaissances, lui est, de fait, déniée? Peut-on sérieusement penser, en effet, qu'un élève privé de l'accès aux connaissances disciplinaires soit à même de choisir quoi que ce soit? Ne sont-ce pas alors, au contraire, les contraintes et pesanteurs sociales et locales (d'autant que la logique du projet d'établissement encourage leur irruption massive dans l'institution scolaire) qui vont déterminer sa conduite ? L'accent mis sur le projet personnel de l'élève ne vise-t-il pas dès lors à masquer la dépossession totale des individus de leur liberté, comme le projet d'établissement retire en fait aux personnels enseignants toute capacité d'action autonome ? Plus le contrôle est renforcé, plus les D.R.H. prétendent accorder

de libertés.

L'objectif des E.P.L.E. serait-il de se transformer en vaste entreprise de contrôle social au service d'une domestication des personnels et d'une reproduction aggravée des inégalités de classe ? Là encore le projet d'établissement est précurseur. Voyons la logique du "socle communs des connaissances et des compétences" issu de la loi d'orientation 2005. Ce socle vise autant sinon plus les savoir être que les savoirs. Il ne serait donc plus nécessaire d'enseigner aux enfants des classes populaires, mais seulement utile de les conformer aux exigences comportementales (savoir être) de l'entreprise? L'idée ne paraît illusoire qu'à ceux qui supposent le système incapable de supporter le délitement social aggravé résultant d'une telle politique. La réponse existe, c'est la criminalisation renforcée de la classe ouvrière et des pauvres et leur enfermement dans les prisons de la misère, misère administrative, économique, sociale et culturelle.

Pour que chacun puisse tenir son nouveau rôle, le projet d'établissement s'intéresse à ce que depuis l'Union européenne appelle la "formation tout au long de la vie": "des lycées et collèges peuvent dans le cadre du bassin de formation, s'associer pour l'élaboration (...) de projets communs tant dans le domaine de la formation initiale que dans celui de la formation continue". Les besoins en "formation" et en "compétences", peuvent nécessiter la "mise en réseau" des établissements. Ce qui permettra aux plus avancés dans la logique du projet d'établissement de forcer les plus rétifs.

Ces éléments seront repris, presque tels quels, par le décret du 9 septembre 2005 sur l'autonomie des établissements: "Le projet d'établissement assure la cohérence des différentes activités de formation initiale, d'insertion sociale et professionnelle et de formation continue des adultes dans l'établissement. Il fait l'objet d'un examen par l'autorité académique et peut prévoir le recours à des procédures contractuelles; il peut donner lieu à l'attribution de moyens spécifiques. Lorsqu'un établissement est associé à d'autres au sein de réseaux, conformément à l'article L 421-7 du code de l'éducation, pour mettre en oeuvre des projets communs, ces projets sont mentionnés dans le projet d'établissement." Et "le contrat d'objectifs conclu avec l'autorité académique définit les objectifs à atteindre par l'établissement pour satisfaire aux orientations nationales et académiques et mentionne les indicateurs qui permettront d'apprécier la réalisation de ces objectifs."

Mais quand mettre en place, organiser, évaluer, réformer ces projets ? "La prérentrée constitue un moment favorable pour une réflexion en commun des personnels sur le projet pédagogique". Pourquoi Allègre a-t-il allongé la prérentrée (mesure transformée mais non supprimée par Lang en septembre 2000)? Sait-on bien qu'en Italie la prérentrée dure quinze jours? Et que toutes



ces mesures sont uniformisées sous l'action des gouvernements et de l'Union européenne?

Ajoutons encore que depuis la loi d'orientation de 1989 le chef d'établissement dispose d'un conseil pédagogique dont la création était projetée peu après la loi de 1989, un décret à la signature n'ayant pas survécu aux élections présidentielles de 2002: L'article L 421-5 du Code de l'éducation dispose en effet: " Dans chaque établissement public local d'enseignement, est institué un conseil pédagogique. Ce conseil, présidé par le chef d'établissement, réunit au moins un professeur principal de chaque niveau d'enseignement, au moins un professeur par champ disciplinaire, un conseiller principal d'éducation et, le cas échéant, le chef de travaux. Il a pour mission de favoriser la concertation entre les professeurs, notamment pour coordonner les enseignements, la notation et l'évaluation des activités scolaires. Il prépare la partie pédagogique du projet d'établissement." Ou comment le projet d'établissement a pour vocation de devenir l'instrument de la caporalisation d'une profession.

Bref, il n'a pas fallu bien longtemps pour ce qui "ne devait jamais arriver", qui n'était qu'"une lecture pessimiste de la loi de 1989" (dixit la direction du SNES), soit effectivement mis en place. Mais il y a encore loin de la coupe aux lèvres car le statut des enseignants constitue le seul (et le dernier verrou) qu'il convient aujourd'hui de faire sauter.

C) Une gestion pédagogue des ressources humaines;

La circulaire "Projet d'établissement" puise à la double source des techniques de manipulation issues du monde de l'entreprise et du délire d'un pédagogisme totalisant, qui visent non à instruire, mais à adapter les élèves à la brutalité des rapports sociaux présents dans le monde de l'entreprise. "Depuis une dizaine d'années, diverses initiatives ont vu le jour et se sont conjuguées afin de promouvoir une véritable stratégie de changement en profondeur (...) se sont fondés sur des modes plus souples d'organisation du temps et des activités (...) première démarche (...) dans la définition d'un projet d'éta-

blissement."

Il s'agit bien d'une stratégie (c'est-à-dire d'une volonté globale et à long terme) de bouleversement des règles de fonctionnement de l'Education nationale. Il y a cohérence derrière la succession des réformes qui semblent improvisées dans la précipitation. C'est que l'objectif n'est pas l'amélioration du fonctionnement de l'institution scolaire dans sa fonction de transmission des connaissances. Tout se passe comme si les destructions entraînées par chaque réforme permettaient de justifier la suivante. On passe ainsi, progressivement, d'une Education nationale organisée autour de la transmission des connaissances disciplinaires à une Education nationale en crise qui "doit s'adapter au public nouveau qu'elle reçoit." Et comme ce "public" est posé comme différent (sur la base de vagues références socioculturelles jamais vraiment explicitées) selon les établissements, il apparaît nécessaire de "libérer les initiatives locales" !

"C'est en raison de la diversité des établissements scolaires que s'est imposée progressivement la notion de projet d'établissement (...) différence d'origine sociale et culturelle des élèves accueillis, variété du corps enseignant, spécificité de l'environnement local..." L'idéologie qui est présidée à la mise en place du projet est raciste et culturaliste puisqu'elle pose comme nécessaire de distinguer, en fonction de l'origine sociale et / ou culturelle des élèves, les pratiques et les méthodes pédagogiques. Le fils d'immigrant, ou la fille d'ouvrier, seraient-ils incapables à certaines formes d'acquisition des connaissances? Seuls les enfants de bien nés seraient en phase avec la culture scolaire républicaine? Cette thèse rebattue du "handicap socioculturel" n'est que la version déformée, par le pédagogisme, de la sociologie de la reproduction. Et c'est cette thèse qui préside aux réformes actuelles. En dépit des pétitions de principe officielles, la loi Jospin de 1989 annonce les funérailles de l'Ecole Républicaine... La référence à l'environnement local vise, on l'a vu, la mise à disposition des élèves aux entreprises. Où est-il encore question d'instruire?

Pour les établissements qui refuseraient de se plier à cette "nouvelle politique", l'idée de l'attribution discrétionnaire et inégalitaire des moyens est annoncée: "l'attribution par les autorités déconcentrées d'une enveloppe globale aux établissements". C'est la reconnais-

ce officielle d'établissements pour riches d'un côté et pour pauvres de l'autre.

Dans le projet d'établissement, les connaissances se résument à la formation initiale. D'où les nouvelles épreuves du Brevet et de la réforme annoncée du Bac. Il permet aussi l'introduction de la flexibilité du personnel qui tourneront en fonction des "besoins" et des "cursus" dictés par le milieu économique local, détruisant d'un double mouvement, les statuts des fonctionnaires qui deviennent éjectables à tout moment et "employables" en fonction des caprices des managers locaux, et toute perspective d'évolution pour les élèves ainsi formatés.

Enfin l'évaluation des établissements répond à cette obsession de la mesure issue des "sciences de l'éducation" et du contrôle des coûts imposés par la gestion "prévisionnelle des emplois et des compétences". Ces indicateurs d'évaluation sont gestionnaires et comportementaux (savoir être) : "...privilège parmi les indicateurs retenus, l'analyse des flux d'élèves, les poursuites d'études et de l'insertion. Des indicateurs plus qualitatifs (...) l'état des locaux, relations de l'établissement avec le milieu environnant, activités socio culturelles proposées aux élèves, fréquentation et implication des élèves dans le CDI et le foyer"

"Le projet d'établissement vise à accroître l'efficacité globale du système éducatif (...) en assouplissant et en élargissant les procédures de décision : il est un élément important de la modernisation du service public d'éducation (lire destruction des statuts et du caractère national de l'Education nationale). "Facteur de progrès social" (lire de flexibilisation au service des entreprises)", il est une démarche indispensable pour que notre système d'éducation favorise véritablement l'esprit d'initiative (lire l'esprit d'entreprise) chez les élèves et le goût de la liberté associée au sens de la responsabilité » (lire conformisme social et discipline industrielle).

Cette épitaphe dédiée à l'Education nationale marque lugubrement la fin d'un texte aux effets destructeurs encore insoupçonnés par la majorité des enseignants. Comment s'opposer à ce recul républicain, comment combattre pour que les élèves d'aujourd'hui puissent bénéficier du droit à la transmission des savoirs, par des enseignants eux-mêmes instruits dans leurs disciplines?

II Expliquer le succès des projets d'établissement

La première partie décrivait les techniques de manipulation et les objectifs du projet d'établissement tels qu'ils résultent de la loi Jospin de 1989 et de la circulaire d'application de février 1990. Mais la connaissance des méfaits, du point de vue de l'instruction, d'une telle technique inspirée des méthodes de gestion des ressources humaines, ne suffit pas. Il reste à montrer comment, et pourquoi, une telle technique reste, malgré la connais-

ce qu'en ont parfois les enseignants, opérationnelle.

A) Position du problème.

Les causes du succès du management de projet d'établissement sont multiples, mais ne faut-il pas d'abord s'interroger sur ce qui donne au pouvoir la possibilité de recourir à des méthodes largement pratiquées dans le secteur privé?

La connaissance de l'existence de ces techniques d'entreprise devrait prémunir les salariés du secteur pu-



blic contre elles. Et elle devrait d'autant plus facilement le permettre que le secteur public est encore régi par des règles statutaires qui constituent, a priori, autant d'obstacles à la généralisation de ces pratiques. Or, il n'est pas douteux qu'une partie non négligeable des salariés de l'Education nationale, en particulier dans les organisations syndicales, ont une connaissance réelle de ces méthodes et n'ont aucun intérêt à les approuver. Certes, la grande masse de la profession n'a pas de connaissance précise de la question, mais il en est en général ainsi partout. Il devrait être du rôle des organisations syndicales de parvenir à donner, de la question du management des ressources humaines appliqué à l'Education nationale, une connaissance suffisante pour entraîner la lutte organisée des personnels contre de telles méthodes. On objectera encore que les personnels sont confrontés, comme dans le privé, à des changements réguliers des formes revêtues par ces méthodes. Mais justement, ces changements sont nécessaires parce que le piège est souvent éventé par les salariés et qu'il faut renouveler les formes de manipulation, à un rythme relativement rapide, pour qu'elles conservent un tant soit peu leur efficacité (efficacité qu'il ne faut pas chercher au plan professionnel bien sûr, mais du point de vue des rapports de pouvoir et d'exploitation au sein de l'entreprise ou du service public).

On est ainsi conduit à se poser la question dans les termes suivants: puisque les enseignants devraient, de par leur position statutaire et professionnelle, être hostiles à la gestion des ressources humaines, mais que, dans le meilleur des cas, ils n'opposent qu'une résistance passive, par quel biais le pouvoir parvient-il à introduire ces techniques dans l'Education nationale?

On a noté qu'une des barrières potentielles à l'introduction de ce type de management était l'existence d'organisations syndicales censées défendre les statuts des personnels. On sait, en outre, que la profession reste, malgré les récents reculs, une des plus syndiquées. La résistance devrait donc être une des plus fortes. Ne devrait-on pas regarder de plus près qu'elle est l'attitude syndicale sur cette question? Et ne serait-il pas plus probant d'analyser le point de vue des organisations syndicales les plus représentées dans la profession? Au vu du nombre, c'est l'analyse du SNES-FSU qu'il nous faudra privilégier.

Mais, d'autre part, on l'a dit, nombre d'enseignants ne peuvent pas ne pas se douter, ne serait-ce que de manière superficielle, de ce que représentent ces techniques de gestion. Il faut alors se demander dans quelle mesure existerait, au sein de la profession, de par sa position sociale et de par l'idéologie que celle-ci peut véhiculer, des facteurs de perméabilité à la gestion des ressources humaines par le management. Et comme ces facteurs ne peuvent pas, dans l'hypothèse de leur existence, ne pas influencer non plus sur les organisations syndicales, il apparaît plus cohérent de partir des facteurs sociaux pour remonter à l'analyse des positions syndicales.

B) Le pédagogisme, idéologie du changement social.

L'Ecole républicaine, à ses origines, prétendait servir trois buts majeurs: enraciner la République naissante, fournir à l'économie des salariés sachant lire et écrire, mais aussi, et peut-être surtout, parce qu'il s'agissait de la condition obligée pour assurer la réussite des deux autres buts, substituer une promesse d'émancipation individuelle à l'émancipation collective de la classe ouvrière. Qu'il suffise de rappeler que les lois sur l'Instruction publique sont contemporaines de l'amnistie des communards et de la renaissance du mouvement ouvrier français après une décennie d'écrasement. Ces trois objectifs supposaient une Ecole publique qui instruisse au sens plein du terme, c'est-à-dire qui transmette les connaissances. L'organisation de la scolarité, adossée aux mécanismes extra scolaires de reproduction sociale par l'existence de filières de scolarisation bien séparées, quoique non étanches du fait des bourses, permettait tout à la fois la sélection d'une méritocratie alibi, et le maintien à sa place sociale de l'enfant des classes populaires. D'où des critiques parfois très violentes, parfois issues de l'institution elle-même (certains courants socialistes d'instituteurs, à la veille de la première guerre mondiale par exemple), contre l'ordre scolaire. Mais déjà, on notera que la critique visait la pédagogie plus que les rapports sociaux à l'origine de cet ordre scolaire. Déjà se faisait jour l'illusion qu'une pédagogie procédant d'une idéologie politique critique pouvait combattre les inégalités sociales.

Alors que s'amorçait la massification scolaire des années 1960, les statistiques et la sociologie de l'éducation montraient une corrélation entre origine sociale et réussite scolaire : c'est le concept de reproduction. A partir d'interprétations déformées de ces recherches sociologiques, des "réformateurs" ont violemment accusé l'Ecole de renforcer "*l'inégalité des chances*". Du moins était-ce leur discours public. Bref, ils ont accusé l'Ecole tout en niant le progrès qu'elle représentait par rapport à la situation antérieure à son existence. Situation, faut-il le rappeler, qui voyait les filles et les fils de la classe ouvrière urbaine précipités, sans instruction, dès le plus jeune âge, dans l'enfer industriel. Cette critique pédagogue ne s'interroge jamais –ou seulement pour l'évacuer– sur les limites sociales de l'autonomie relative de l'institution scolaire. L'évidence de l'impossibilité d'une égalité des chances scolaires au sein d'une société reposant sur l'inégalité des rapports sociaux lui échappe. Dès lors, elle veut plier la réalité à son fantasme, et réaliser, par sa pédagogie, ce qui ne peut être atteint, sans une transformation fondamentale de l'ensemble de la société. Cela a conduit à développer des expérimentations variées, à se diviser en de multiples courants, de plus en plus intolérants et agressifs à l'égard des autres sectateurs. Une partie des ces réformateurs provient de l'institution elle-même. Mais si l'Ecole a pu, surtout au niveau de l'Ecole primaire, dès la fin du XIX^{ème} siècle, être pénétrée par cette idéologie, celle-ci reste relativement marginale jusqu'aux années 1960. La massification scolaire qui va rendre plus visible l'échec scolaire (c'est-à-dire, en réalité, l'impossibilité de faire accéder, par l'instruction transmise, les enfants des classes populaires aux places socialement dominantes) va permettre aux critiques pédagogistes de gangrener l'institution. Les années 1960 vont donc représenter un tournant, celui du passage d'une critique externe à une tentative réussie d'infiltration de l'institution qui n'avait pas été possible jusque là, faute d'un contexte favorable.

Les élèves des classes populaires à la scolarité prolongée savent pertinemment combien le discours sur "*l'égalité des chances*" est, à conditions sociales inchangées, absurde. Et cette inadéquation éclate d'autant plus que la vision utilitariste de l'enseignement (formation) s'impose au détriment de sa fonction culturelle (transmission des connaissances). Or, la critique pédagogue participe à cette substitution.

Acteur résolu du sabotage de l'enseignement, cette critique n'en prétend pas moins détenir les moyens de sa rédemption. En effet, le discours pédagogue trouve un écho favorable auprès du pouvoir parce qu'il dit être capable de combler, dans l'Ecole, ce qui est le résultat de facteurs extérieurs et irréductibles à l'Ecole. Favorable aussi parce qu'il peut répondre à l'idéologie professionnelle du milieu enseignant: réformisme scolaire et non pas transformation sociale. Favorable enfin auprès des parents, puisqu'elle accrédite la viabilité du vieil objectif d'ascension sociale (l'émancipation individuelle), faisant reposer sa réussite ou son échec, in fine, sur les pratiques

enseignantes.

Or, l'idée même du projet d'établissement est la traduction de ce pouvoir démiurgique du pédagogisme. Les circonstances historiques vont favoriser le projet pédagogique. Ecoutons deux de ses principaux zélateurs (toutes les citations sont extraites du *Traité des sciences pédagogiques* publié aux PUF en 1969 par Maurice Debesse et Gaston Mialaret, titulaires des premières chaires en "*sciences de l'éducation*" ouvertes dans l'Université française, à la fin des années 1960).

"La crise universitaire de 1968 a montré l'importance de l'enseignement de la pédagogie" (p.14).



Le mouvement des étudiants aurait été provoqué par une pédagogie inadaptée aux besoins de la jeunesse. Bref, la pédagogie comme moyen de pacification sociale. Pour extirper la "mauvaise pédagogie", il faudrait s'attaquer à la base de la pyramide scolaire. Celle-ci est aussi le maillon faible en raison de l'influence des théories pédagogiques sur les instituteurs, par exemple avec la pratique

de la pédagogie par objectifs, dominante avant l'ère constructiviste, et susceptible de revenir sous couvert d'apprentissage des compétences, à l'école primaire. "*L'exemple qui est étudié dans ce livre est celui de l'enseignement pédagogique dispensé aux maîtres de l'école élémentaire (...) la philosophie de l'éducation permet une saisie totalisante (...) projet philosophique et projet éducatif se confondent*" (p.14). L'aspect totalisant signifie bien la volonté hégémonique de la théorie pédagogue. On le voit ce programme est d'abord un projet philosophique, c'est-à-dire une conception du monde social qui prétend s'imposer à l'Ecole de la République au nom de la science. Il s'agit de "*modéliser l'éducation*": "*les travaux en ce domaine sont encore relativement rares (...) mais (...) cette perspective (...) connaîtra à l'heure des ordinateurs, des succès retentissants*" (p.31). On comprend que, dans cette logique, les technologies de la communication vont jouer un rôle essentiel dans la destruction de l'Ecole publique par le fait qu'elles permettent à des charlatans de se poser en experts pédagogiques.

Plus loin: "*Mais à l'image de ce qui se passe dans une industrie, une entreprise éducative ne peut fonctionner normalement si elle ne peut s'adjoindre les services d'un bureau d'étude avec pour mission d'aider à la préparation des messages, de vérifier et de contrôler aussi bien son émission que sa réception, surveiller les sujets qui le reçoivent et analyser ses effets à courte et longue*



échéance." (p.37) Les références "philosophiques" du projet totalisant sont donc immédiatement empruntées au mode de l'entreprise, haut lieu de justice sociale et d'égalité des chances s'il en est. Mais il y a plus. L'expertise envisagée ici ne vise pas l'acquisition des connaissances par les élèves mais la transmission des "messages" (on ne parle nulle part des connaissances) par les instituteurs. C'est l'enseignement dispensé qui est surveillé et décortiqué, puis, n'en doutons pas, corrigé en fonction de postulats défini par les experts en pédagogisme et adeptes de la théorie déjà ancienne dite de l'information. On retrouve ici la logique du projet qui détruit la liberté pédagogique tout en prenant bien soin de l'affirmer en théorie. Le technocratisme pédagogique retire aux producteurs (ici les enseignants, producteurs de l'instruction des élèves, la maîtrise de leur métier, et concentre le pouvoir entre les mains des contremaîtres et surveillants, émetteurs de "messages" (l'administration au sens large). Le langage pédagogique est fait pour transmettre non des connaissances aux élèves, mais pour communiquer des ordres aux enseignants.

La fabrication de l'homme nouveau est le projet philosophique du "pédagogisme totalisant". Mais pas de théorie pédagogue sans expérimentation pédagogue. D'où le caractère essentiel du projet pédagogique. *La pédagogie expérimentale (...) doit permettre de passer, en pédagogie, des opinions aux certitudes*" (p.42). Pour tout dire, nos gourous ont un besoin crucial de volontaires. La dégradation accélérée des conditions d'enseignement garantit un vivier de recrutement parmi tous ceux qui fuient l'exercice réel du métier, dans et hors la classe.

Mais à quoi serviront ces certitudes? *"Les moyens nouveaux (...) stimuleront des recherches fondamentales en vue de mieux adapter au monde actuel l'"entreprise éducation"* (p.68). On reconnaît, là encore, la logique du projet d'établissement, dans son adaptation au modèle libéral.

Tous les facteurs de l'acte éducatif sont-ils mesurables? *"Dans quelques décennies, la recherche pédagogique utilisera couramment matrices, graphes, et théorie des ensembles (...) imaginer un laboratoire de recherche équipé de tout le matériel électronique et d'ordinateurs permettant de traiter avec audace les problèmes les plus difficiles de la recherche pédagogique"* (p.137). Comme si la pédagogie pouvait être "scientifique"! Le délire scientiste est à son comble. Mais il s'enseigne aujourd'hui dans les IUFM...réclamé à l'époque par la FEN et d'autres organisations syndicales au nom de la professionnalisation du métier!

Bien sûr, il reste l'inconvénient du facteur humain qu'est le professeur. *Dans tout ceci (...) nous ren-*

controns toujours le facteur éducateur qu'il nous est encore difficile de mettre en équation" Mais tout espoir n'est visiblement pas perdu: "C'est la raison pour laquelle l'introduction de machines a permis (...) de faire des expériences plus précises et plus vastes puisque la source d'émission des messages pouvait rester identique à elle-même" (p.160.)

Ne risque-t-il pas tout de même, d'apparaître des résistances de la part des "éducateurs" (le terme "enseignant" ne correspond plus à la réalité sociale à imposer) ainsi supplantés ou instrumentalisés? Dans cette hypothèse, mieux valait être prudent et prendre le temps de s'installer en force dans l'institution: *"Le chercheur s'interdira d'aller à contre-courant des principes éducatifs normaux qui risqueraient de traumatiser l'élève ou la classe (...). Le chercheur doit se faire accepter par l'administration, par les éducateurs et par les sujets eux-mêmes"* (p.147). Une fois les rapports de force inversés au profit des sciences de l'éducation, il sera toujours temps d'indiquer aux "éducateurs grincheux" que, d'après Claparède : *"Les éducateurs praticiens connaissent mais ne savent pas"* (p.136.) L'expression ne traduit-elle pas mieux que de longs discours, la hiérarchie de valeurs des pédagogistes? Pour enseigner connaître ne sert à rien, ce qui compte c'est de disposer de la "science" (de l'esbroufe) de la mise en forme...Mais c'est surtout le signe de la prolétarianisation de la fonction professorale par l'extension, à l'Education Nationale, des conceptions de l'ingénieur américain Taylor, le père de l'organisation dite scientifique du travail.

On comprend mieux pourquoi le pédagogisme



n'a aucun mal à servir les contre-réformes dans l'Education nationale. Figure éducationnelle de l'idéologie patronale du contrôle et de la rentabilité, se posant comme discipline scientifique prétendant dire l'alpha et l'oméga des pratiques disciplinaires, il exerce un effet terrorisant sur les enseignants déstabilisés par la violence des attaques dont ils sont l'objet et qui, en raison de leurs illusions idéologiques sur les possibilités de mobilité sociale, disposent rarement des armes théoriques et pratiques permettant de lui résister. Il ne reste plus aux enseignants que s'enfermer davantage dans des réformes qui dégradent chaque fois un plus les conditions d'exercice du métier. Et qui, du coup, en appellent d'autres, plus destructrices encore. De ce point de vue, la loi de

1989, porteuse du projet d'établissement, a constitué un jalon essentiel dans l'accélération de la diffusion de l'idéologie pédagogue et de ses potentialités de destruction au cœur de l'institution scolaire.

Bref, c'est au nom de l'égalité des chances, et du différentialisme scolaire que certains en ont fait découler, qu'une partie de la profession se laisse abuser, et ne résiste pas à la dramatique diminution du temps consacré, dans l'institution, à la transmission régulière et méthodique des connaissances. Elle ruine ainsi toute réduction véritable des inégalités, dans l'accès aux connaissances, seule tâche démocratique que l'Ecole d'une société par ailleurs inégale, puisse réellement se fixer.

C) Pédagogisme et syndicalisme

On pourrait alors espérer que l'ensemble des organisations syndicales, en tant que dépositaires des intérêts matériels et moraux de la profession, par la clarté de leurs analyses, dénoncent vigoureusement cette escroquerie intellectuelle et fournissent des armes à leurs membres pour organiser la résistance. Pourtant, on l'a vu, le SNES, organisation la plus puissante de la profession, se garde bien de critiquer le projet d'établissement en tant que tel. Elle continue à présenter la loi de 1989 comme le résultat de son action en faveur d'une soi-disant revalorisation de la profession.

Sur le sujet, les textes syndicaux sont extraordinairement abondants: un choix limité, mais significatif s'impose donc pour mettre en évidence ce qui, dans les conceptions syndicales, est suffisamment constant pour expliquer la réceptivité de l'organisation à la logique du projet. Et le plus simple n'est-il pas de partir de la littérature syndicale du SNES à propos du "maillon central" qu'est le collège? La richesse de cette littérature, du point de vue de ce qu'il révèle de l'assimilation, par le syndicat des catégories mentales instillées par le pouvoir et le pédagogisme, est stupéfiante. On ne pourra évidemment, dans le court espace dont nous disposons,



en épuiser la matière. On se limitera à la mise en évidence de ce qui rejoint la logique du projet.

1) C'est la faute à l'école.

A qui s'adressait le document intitulé "Quelle conception du collège?" (cf. les documents du SNES n° 458, 16.09.2000). D'abord au ministre, auquel il a été remis ce qui, nous semble-t-il, pose un problème. Ne voilà-t-il pas qu'une organisation syndicale entend décrire par le menu l'organisation du travail des collègues en devenant coauteur d'une nième réforme de l'Education nationale avec le ministre J. Lang dont les programmes et la réforme sont toujours en vigueur? Et cela alors que les syndiqués n'ont pas été consultés sur l'approbation préalable de ce document! Les dirigeants syndicaux seraient-ils les supérieurs hiérarchiques de leurs collègues? Citons-en quelques extraits: "Le pari de l'accueil de tous les élèves a été en partie réussi (...) Mais l'accueil ne crée pas en lui-même l'égalité et la réussite (il n'est même pas précisé s'il s'agit de réussite scolaire) (...) Il est temps (avant le SNES on ne faisait rien bien sûr!) que le collège aide ces enfants à acquérir ce qui leur est aujourd'hui refusé (qu'est-ce que ce collège dont les enseignants, appliquant les programmes définis nationalement, refuseraient de faire acquérir aux élèves on ne précise pas quoi? on verra plus loin de quels savoirs le SNES entend gratifier les élèves). Ainsi va l'organisation syndicale qui, sans interroger une seconde la notion d'échec scolaire, constate qu'il ne suffit pas que tous les enfants aillent à l'Ecole au-delà du collège pour que chacun puisse "réussir". Est-il surprenant dès lors que le discours syndical ressemble fort à celui du pédagogisme?

Bref, l'Ecole est responsable de tous les maux. Ne voit-on pas alors la conséquence? Il faut réformer le collège (à nouveau) de fond en comble! Quel gouvernement inspiré de la pensée libérale ne souscrirait-il pas à une telle demande?

2) Du passé faisons table rase.

S'il faut réformer que doit-on changer? A partir du moment où l'on pose que l'Ecole est responsable de l'échec scolaire et que chacun peut, et doit réussir... grâce à l'Ecole, dans une société par ailleurs inégalitaire et inchangée, il est clair qu'il faut: "Clarifier les objectifs de l'Ecole, les attitudes intellectuelles qui permettent de les atteindre". Donc que la fonction d'instruction et d'assimilation de la culture cesse d'être l'objectif de l'Ecole républicaine. Certes, il y a longtemps que le pouvoir a entamé la réalisation de cet objectif, semant la pagaille dans l'institution pour mieux justifier l'accumulation de nouvelles destructions au prétexte de tout arranger. Mais poussé par le désir de défendre sa conception de l'enseignement, la direction nationale du SNES entreprend d'appuyer les projets de démolition, consciemment ou non, cela ne change rien à l'affaire. Elle liquide de fait, sur ce plan, l'organisation syndicale, au profit d'une tâche de contrôle pédagogique des collègues au service du ministère. "Il est temps de définir la culture que doit transmettre le collège (...) passivité ou

agressivité peuvent laisser place à l'intérêt (La violence à l'école serait donc une violence de l'école; en effet, l'instruction, par l'effort qu'elle suppose, violenterait de manière inadmissible les élèves : voilà qui ravit le pédagogisme) *si le collège sait mettre en activité les élèves sur des enjeux de savoir qui leur parlent et qui suppriment des hiérarchies sans fondement entre les savoirs* ». C'est-à-dire qu'il faudrait instruire les élèves de la vie de Madonna ou de Zidane, à l'exclusion des disciplines, ou en concurrence avec elles? Et signifie une rupture totale avec les principes de la laïcité; car l'Ecole publique laïque se doit d'enseigner les acquis scientifiques des différentes disciplines et non « *des enjeux de savoirs qui leur parlent* » . Serait-ce là toute l'ambition du SNES? L'anti-intellectualisme ne fait-il pas ici penser au discours poujadiste? (...) *se garder d'une conception figée des savoirs favorisant la mémorisation et la répétition au détriment de la réflexion.*"



Nos iconoclastes syndicaux emboîtent le pas aux charlatans des "sciences de l'éducation" qui prétendent toujours que travailler est inutile et qu'il vaut mieux "apprendre à apprendre" (opposer la mémorisation à la réflexion relève d'une dichotomie absurde : qui peut utilement faire l'un sans l'autre ?), ou encore que la bonne pédagogie doit partir de ce que les élèves "connaissent" ou, plutôt "vivent" ! Et le SNES de réclamer que « *les collégiens ne peuvent être sujets (...) de leurs études que s'ils sont engagés dans la vie quotidienne de l'établissement (...). Le CPE et le professeur principal doivent pouvoir organiser, avec d'autres personnels, des actions éducatives de portée générale touchant aux questions de la santé, de la sécurité (...) prévues au projet d'établissement (...). L'initiation au rôle de délégué doit trouver une place dans l'emploi du temps des élèves* ». Prenons un exemple: l'Ecole devrait lutter (conceptions officielles et donc aussi syndicales) contre la drogue, le SIDA, les accidents de la circulation...d'où le développement d'actions en tous genres, avec moult intervenants extérieurs, du psychologue (de bazar) à l'animateur (dit socioculturel). Le tout, naturellement en partie au moins pendant les heures de cours. De telles actions sont baptisées "préventives". Les thèses de Philippe Meirieu, le théoricien de l'éducation à une "culture commune" comme moyen d'éviter la guerre civile, ne sont pas loin. Pourrait-on en effet, généraliser de telles actions en avançant leur caractère éminemment prosélyte? N'est-ce pourtant ce dont il s'agit? On affecte ici de partir de ce que l'élève vit ou sait déjà! De telles conceptions traduisent en réalité

bien davantage une idéologie sécuritaire à l'égard de la jeunesse.

D'où l'effet d'imposition: "*Comment, tu ne te drogues pas, tu ne baisses pas...mais es-tu bien normale (e)?*" (le tutoiement est de rigueur, il faut faire "jeune") Et pour enfoncer le clou, les intervenants vont demander aux élèves de mimer une "situation" connue ou supposée telle. Par exemple, simuler une rencontre amoureuse et l'usage du préservatif, ou réaliser "un pétard" avec des feuilles de papier, histoire de montrer que l'on est branché... . Naturellement rien n'est dit des conditions sociales de telles pratiques. Le discours, faute de connaissances réelles (donc de travail disciplinaire) est moralisateur, amical, incitatif (distribution de préservatifs) et, pour tout dire, démagogique. De telles "actions" sont, de plus en plus, systématiquement imposées au nom du projet d'établissement, avec la caution explicite du SNES. "*Si l'on ne peut demander au collège d'endiguer (...) tous les signes de fracture de la société, on peut cependant exiger de lui qu'il essaye de restaurer aux yeux des élèves le pouvoir émancipateur des savoirs*". En effet, mais peut-être faudrait-il alors éviter d'adopter des mesures qui produisent le contraire. Après avoir dénoncé les "*hiérarchies non fondées des savoirs*" on voudrait redonner à des savoirs (mais lesquels?) une fonction émancipatrice! On veut faire pénétrer le fracas de la vie dans les établissements et, dans le même temps, en diminuer les conséquences destructrices sur l'ordre scolaire ! On prétend réformer l'école alors qu'on la détruit!

Et aussitôt après de réclamer une "*culture intégrative*", la "*préparation de l'élève au choix à l'orientation*" par la définition "*des compétences qu'il doit construire*", "*l'offre d'initiatives en fonction des classes*" afin "*d'ouvrir des possibles*". C'est du vocabulaire managérial. Certes, le syndicat réclame "*la garantie d'horaires et de programmes nationaux communs à tous les élèves*". Mais ce qui précède rend une telle demande purement symbolique. On sait d'ailleurs que la circulaire sur le projet d'établissement (cf première partie) pose exactement la même exigence pour mieux la bafouer. Projet d'établissement, enfin qui doit être utilisé, selon le SNES, pour les jeunes en difficultés scolaires: "*dans son projet d'établissement le collège devrait prévoir les dispositifs pédagogiques adaptés*". Donc rompre avec les cadres nationaux! Comment mieux dire que le syndicat justifie l'existence destructurante du projet d'établissement sur l'institution. On constate que, sur tous les plans, le syndicat a repris à son compte, quoiqu'il s'en défende, non seulement le vocabulaire, mais encore les idées du pouvoir.

3) Une ligne bien peu syndicale.

Or, utiliser le langage de l'ennemi n'est-ce pas adopter aussi, peu à peu ses idées? Les idées ne sont-elles pas agies par le langage? Peuvent-elles exister indépendamment de celui-ci? D'où l'importance du combat

pour les mots: lorsque le Medef utilise le terme "compétences" en lieu et place de "qualifications", croit-on qu'il s'agisse d'une coquetterie ou d'une tactique visant à démolir les qualifications au profit de la rémunération à la tête du client? La direction du SNES (et de bien d'autres syndicats) renonce à l'indépendance vis à vis du pouvoir. Mais cette capitulation est d'abord intel-



lectuelle. Du même mouvement, il facilite la destruction des statuts des personnels, au nom de "l'intérêt de l'élève". Car, là où les connaissances ne sont plus au centre du système éducatif, là on a nul besoin non plus d'enseignants reconnus dans leurs qualifications, mais, seulement d'animateurs interchangeables, aux "compétences" déterminées, dans l'arbitraire le plus total, par les lubies, les coteries, les hiérarchies.

En veut-on quelques preuves? Il suffit de s'intéresser brièvement aux conséquences de ces thèses sur l'exercice du métier au collège d'après les demandes du SNES lui-même. L'organisation réclame qu'on fasse "évoluer les pratiques pédagogiques" (vieille antienne !), la généralisation du "travail de prise de parole" (l'agitation et la cacophonie et le règne des contremaîtres pédagogues), qu'on "favorise l'activité des élèves" et "leur transfert d'une discipline à l'autre" (la mort des disciplines par l'imposition de la « transdisciplinarité »), que "soit mieux assurée la reconnaissance de la culture technologique et de ses référents professionnels" (discours Medef), qu'on "accorde une place accrue aux TICE" (le mirage techniciste se substitue à l'exigence de travail), que les "travaux interdisciplinaires soient intégrés dans les services" (les TPE inventés par le dirigeant syndical Denis Paget qui en donna l'idée à Allègre en lycée, les travaux croisés et itinéraires de découverte en collège, les projets pluridisciplinaires à caractère professionnel en lycée professionnel), la constitution d'"équipe de suivi des élèves en difficulté en zone rurale sur plusieurs établissements" (la

fin de tout poste fixe et le début de l'éclatement du

statut)... Il va falloir, bien entendu, réaliser le bilan de l'expérimentation de tels dispositifs et les "évaluer" avant leur "généralisation" (comme le ministère, la direction du SNES annonce l'extension des dispositifs avant même les résultats de l'évaluation; bel exemple de démocratie syndicale.) Où l'on retrouve à la fois la logique du projet et celle de la création, par l'organisation syndicale elle-même, de son propre bureau des méthodes, l'observatoire national des pratiques pédagogiques !

Ainsi, loin de constituer une protection pour les collègues, la ligne de la direction nationale du SNES aboutit-elle, au contraire, à détruire les garanties statutaires sous prétexte de "transformer" le métier, tout en démolissant toute transmission organisée, régulière et progressive des connaissances au profit d'une agitation brouillonne et permanente. Au lieu d'exiger la fin des réformes destructrices, le syndicat en appelle de ses vœux une autre, plus destructrice encore. Et, pire encore, l'organisation indique au sujet des TPE imaginés par Denis Paget, alias "Monsieur TPE", que la question de la responsabilité des enseignants soulève de redoutables problèmes juridiques, les élèves échappent de facto à la garde directe de leurs professeurs. Comment peut-on à la fois créer les conditions de la mise en cause pénale de ses mandants, et les avertir des dangers qu'on les fait ainsi courir?

Comment? Uniquement lorsqu'en tant que direction nationale du plus puissant syndicat enseignant (malgré les reculs enregistrés, sans nul doute à cause de cette ligne) on abandonne son droit d'ânesse, la défense des intérêts matériels et moraux de la profession, pour un plat de lentilles, celui des sornettes pédagogistes! Cette incapacité à comprendre l'opposition entre la défense des intérêts professionnels et l'alignement sur les théories du constructivisme pédagogique rend largement inopérantes les résistances, bien réelles, de la profession à la destruction des statuts et à la privatisation rampante de l'institution. Telle est la source du paradoxe que les politologues ne parviennent pas à s'expliquer: la forte capacité de résistance et de mobilisation de la profession ne parvient pas à tenir en échec les réformes gouvernementales. C'est que la perméabilité aux théories pédagogistes ruine d'un côté ce que les luttes ont permis d'éviter de l'autre. Alors que saisir le lien entre les deux permettrait d'infliger à l'adversaire les reculs nécessaires à la reconstruction scolaire.



J R-C